

Remény a romlásban

Az elmúlt évtized egyik legdöbbenetesebb adatsorát olvashatjuk Havas Gábor, Kemény István és Liskó Ilona „Cigány gyerekek az általános iskolában” című könyvének 61. oldalán az etnikai szegregációról. Amíg 1989-ben a cigány gyerekeknek még csak 25 százaléka járt „cigány-iskolának” nevezhető általános iskolába, addig 1999-ben 40 százaléka.

Ez az adatsor egyúttal már jelzi a könyv legnagyobb erényét is: nem pusztán egy frissen végzett kutatás eredményeit ismerteti, hanem az elmúlt fél évszázadot befogva leírja azokat a történeteket, amelyek a jelenlegi helyzethez vezettek.

A szerzők sorra veszik az iskolai szegregáció kialakulásának okait, és mindegyikhez hozzáfűzik annak történetét is. Így jutunk el a lakóhelyi elkülönüléshez mint egyik okhoz, s lényegre törő leírást kapunk a putriktól a cigány falvakig és a városi gettókig vezető migrációs folyamatról és okairól.

A lakóhelyi elkülönülés arányait meghaladó iskolai szegregáció mögött ott áll a nem cigány szülők spontán válasza, akik a szabad iskolaválasztás lehetőségét kihasználva, még a több utazást is vállalva, máshova viszik gyermekeiket. Megtudjuk, hogy: „Az átiratkozás sok helyen önmagát gerjesztő folyamatá válik. A gyerekelvándorlás miatt nő a cigány tanulók aránya a helyi iskolában. A pedagógusok egyre kevésbé hajlandók odamenni tanítani. Emiatt csökken a tanítás színvonala, ami aztán további szülőket késztet arra, hogy máshová írássák gyermekeiket... és a helyi iskola végérvényesen a szegény cigányok etnikai gettójává válik.” Ahol pedig még nem ment végbe a folyamat, és elég sok gyerek van, ott az iskolák az iskolán belüli szelekcióval igyekeznek megtartani nem cigány tanulóikat. Az eredmény ugyanaz: erős szegregáció – és ebből a szempontból mindegy, hogy mindez iskolák között vagy iskolán belül történik.

A szelekció egyik eszköze továbbra is a kisegítő, csak megváltozott képlettel. A kisegítő iskolába járó tanulók száma nem változott lényegesen, ám annál nagyobb növekedésnek lehettünk tanúi az iskolákon belül szervezett kisegítő (neve időnként változik, és ilyen eufémizmusokban nyilvánul meg: kis létszámú, felzárkóztató) osztályokba járók számában. Ennek oka, hogy az iskolák a fogyatkozó gyereklétszám közepette szeretnék megtartani a gyerekek után járó normatívát, így nem szívesen engedik el őket kisegítő iskolába, inkább maguk nyitnak ilyen osztályt. Ahol ráadásul – a kutatás tanulsága szerint – nemhogy a feladathoz illő, speciális képzettségű pedagógusok nincsenek, de sokszor még képesített pedagógus sem. Viszont így nem csak a gyerekeket sikerül megtartani, hanem a felemelt normatívához is hozzájutnak. Kiderül azonban, hogy vannak egyéb – a tanárképzés hiányosságaira utaló – problémák is. Sok tanár előítéletes a cigányokkal szemben, és a speciális oktatási, nevelési problémákra sincsenek felkészítve.

A könyv részletesen feltárja az iskoláztatás körülményeiben rejlő különbségeket. Az átlagosnál gyakrabban szorul felújításra az épület azoknak az iskoláknak az esetében, amelyek a legtöbb cigány tanulót oktatják. Ha egy iskolán belül a cigány gyerekeket külön épületben oktatják, akkor azok általában rosszabb állapotban vannak, mint a többi épület; nincsenek bennük szaktantermek és szociális helyiségek; szegényesebb a taneszköz-ellátottság. Azokban az iskolákban, amelyekben sok a cigány tanuló, kevesebb az egyetemi végzettségű igazgató, az átlagnál alacsonyabb a pedagógusok végzettsége, több a képesítés nélküli és nagyobb a fluktuáció. Sűrűbben fordul elő, hogy még a képzettséggel rendelkező tanárok is olyan tárgyat tanítanak, amelyre nincs szakképzettségük. Holott a feladat nehézsége és különössége miatt az átlagnál is több speciális képzettségű tanárra lenne szükség.

A kutatás külön foglalkozik az iskola és a szülők megváltozott kapcsolatával, amely mögött a pedagógusok presztízsének csökkenése, az oktatás demokratizálódása és a cigány gyerekek javuló iskoláztatási helyzete áll. Utóbbi a finanszírozás és a csökkenő gyereklétszám eredménye, mert az iskolák igyekeznek minél több cigánygyereket minél tovább bent tartani az iskolában. Érzékletes leírást kapunk arról, hogy mindez hogyan eredményez egyre rosszabb személyközi viszonyokat, amelyek közt a szülők és a pedagógusok egyre jobban félnek egymástól, nő az agresszivitás és az előítéletesség szintje.

Nem lehet csodálkozni rajta, hogy ezeknek a kedvezőtlen vonásoknak a halmozódása azt eredményezi, hogy a cigány gyerekek tanulmányi eredménye rosszabb, mint az átlag, és hogy az átlagnál többen buknak évismétlésre.

A kutatás azonban hírt ad egy teljesen új fejleményről: erősödött a cigányság körében a tanulási motiváció. „A rendszerváltásnak a cigányok széles tömegeit érintő sokkja (tömeges kiszorulás a legális munkaerőpiacról) sokak számára tette nyilvánvalóvá, hogy a magasabb iskolázottsági szint elérése nélkül hosszabb távon sincs esély, nemhogy a visszakapaszkodásra, de még a marginalizálódás megállítására sem.” Ez a felismerés már a cigányság rosszabb helyzetű rétegeiben is megjelent ugyan, de a tényleges viselkedésben még nem nyilvánul meg. Ehhez nyilván hosszabb idő kell, de a szerzők fontos első lépésnek tartják magát a felismerést is. Ennek, továbbá a demográfiai, illetőleg a finanszírozási változásoknak tulajdonítják, hogy nőtt a cigány tanulók aránya az érettségit adó középiskolákban és a felsőoktatásban. A csökkenő gyereklétszám mellett a normatív finanszírozás érdekeltté tette a középiskolákat, hogy olyanokat is felvegyenek és megpróbáljanak bent tartani, akiket korábban nem vettek föl. Mindez persze nem jelent hirtelen áttörést, hiszen míg a vizsgált iskolák nem-cigány tanulói közül mindössze 2–3 százalék nem iratkozott be nyolcadik után középfokú iskolába, addig a cigány tanulók közül 15–16 százalék. Arról persze nem lehet elfeledkezni, hogy közben az össznépességen belül is egyre nagyobb arányban tanultak tovább középfokú iskolában, a felsőfokon tanulók aránya pedig megkétszereződött.

Mint általában a jó műveknek, ennek a könyvnek is van szűk tárgyán túlmutató tanulsága. A Czeizel Endre vezette Budapest-vizsgálat – amellet, hogy adalék a cigányság oktatástörténetéhez – adalék a korszak tudománypolitikájához is. Az 1970-es évek elején a főváros nagyhatalmú oktatáspolitikusa aggasztónak tartotta a kiegészítő iskolába járók számának rohamos emelkedését, és megrendelt egy tudományos vizsgálatot. A kutatók a tudományos feltételeknek eleget téve korrekt vizsgálatokat végeznek. Majd, amikor kiderült, hogy az érvényes tudományos közmegegyezés szerint a gyerekeknek legalább ötven százaléka indokolatlanul került kiegészítőbe, elkezdődött a játék a szavakkal. Hogy ne kelljen szembenézni a lesújtó valósággal, azzal, hogy a fogyatékosok iskoláit a társadalmi szegregáció eszközeként használják, és ne kelljen a cigány gyerekeket tömegével visszatenni normál osztályokba, elkezdődött az adatok „értelmezése”. Czeizel Endre újfajta fogalmakat vezetett be, és addig csűrte-csavarta az eredményeket, amíg az nem igazolta a fennálló állapotokat.

Végezetül szólni kell néhány hiányérzetet keltő mozzanatról. Önmagában érdekes, hogy az ország különböző régióiban az önkormányzat tisztségviselői szignifikánsan eltérően gondolkodnak az etnikai alapú iskolai szegregációról. Nem véletlen, hogy a nyugati régiókban többen ellenzik, mint a keletiekben, hiszen sok minden másban is megjelenik a mentalitásbeli és civilizációs különbség. Az olvasóban azonban erős hiányérzetet kelt, hogy a véleményt nem vetették össze a valósággal: hogy a szegregáció nagyobb arányú ellenzése valóban kisebb arányú megkülönböztetést eredményez-e. Annál is inkább, mert az iskolaigazgatók és a pedagógusok véleményéről megtudhatjuk, hogy alapvetően a lehető legpörébb önérték motiválja véleményüket is, cselekedeteiket is. A már erősen szegregáló iskolák vezetői és pedagógusai az együtt tanítás szükségességét hangoztatják, mert szeretnék, ha a cigány tanulók egyenletesebben oszlanának meg az iskolák kö-

zött, és nem-cigány tanulók nem hagynák el őket. Közben pedig iskoláikon belül – az osztályok közötti szelekcióval – az elkülönült oktatást valósítják meg.

Egyébként a „külön vagy együtt” vitája elég régóta folyik, és időről-időre – amikor egy-egy empirikus vizsgálatból kiderül, hogy a cigány gyerekek oktatásának folyamatosan növekvő elkülönítése az átlagosnál rosszabb tárgyi és személyi körülmények között folyik – hevesen fellángol. Mindkét oldalon vannak méltánylandó érvei, és engem, mint társadalmi problémák iránt érdeklődő olvasót, eddig még egyik sem tudott maradéktalanul meggyőzni. A tisztánlátást zavarja, hogy a külön tanítás ellenzőinek legerősebb érvei egyrészt a kisegítő iskola nem rendeltetésszerű használatán, másrészt a cigány osztályok/iskolák átlagosnál rosszabb feltételein alapulnak. Ezzel az önmagában szociálpszichológiai kérdésbe (hogyan integrálható felnőttként a társadalomba az, aki egész gyermekkorát etnikai csoportjában töltötte?) és az önmagában pedagógiai kérdésbe (védett vagy konfliktusos környezetben bontakoztathatók-e ki jobban egy gyermek képességei?)

A tisztánlátást zavarja, hogy a külön tanítás ellenzőinek legerősebb érvei egyrészt a kisegítő iskola nem rendeltetésszerű használatán, másrészt a cigány osztályok/iskolák átlagosnál rosszabb feltételein alapulnak. Ezzel az önmagában szociálpszichológiai kérdésbe (hogyan integrálható felnőttként a társadalomba az, aki egész gyermekkorát etnikai csoportjában töltötte?) és az önmagában pedagógiai kérdésbe (védett vagy konfliktusos környezetben bontakoztathatók-e ki jobban egy gyermek képességei?) olyan elemeket kever, amelyek a jogegyenlőség és a joggal való visszaélés körébe tartoznak.

olyan elemeket kever, amelyek a jogegyenlőség és a joggal való visszaélés körébe tartoznak. A külön vagy együtt tanítás vitájának – és a vitát megalapozó empirikus ismeretek sorának – ugyanis onnan kellene indulnia, hogy a cigány és nem-cigány osztályok/iskolák épületei, tárgyi ellátottsága és pedagógusainak felkészültsége a konkrét feladatra azonos színvonalú. Hiszen ha azt állapítja meg a kutatás, hogy a cigány iskola romos épületében, hiányzó taneszközökkel és felkészületlen pedagógusokkal folyó oktatás a cigányság végzetes leszakadását eredményezi, akkor nem tudhatjuk, hogy az elkülönült oktatás vagy egy jogsértés, az oktatáshoz való egyenlő jog megsértésének következményeit diagnosztizálta-e.

A dolgot bonyolítja, hogy az utóbbi két évtizedben felnőtt egy cigány értelmiség, amely szintén megosztott a kérdésben. Mit gondoljon az ember például a Ghandi Gimnázium létrejöttéről és sikeréről? És mit gondoljon az ember arról az alkérdésről,

hogyan cigány pedagógus tanítsa-e a cigány gyerekeket vagy ne, amelyben szintén megosztott maga a cigány értelmiség is?

A másik hiányérzetet keltő mozzanat a következő. A könyv sorba veszi a családi háttér fontosabb elemeit: az etnikai besorolást, a lakásviszonyokat, a szülők iskolázottságát, foglalkozását és anyagi helyzetét. A szerzők nem törekedtek a „ki a cigány?” elméleti-módszertani kérdésének megoldására, a vizsgálat mintájába azoknak a családoknak a gyerekeit választották, akiket a környezet (jelen esetben a pedagógus) cigánynak tart. Azt azonban részletesen vizsgálták, hogy mennyire egyezik a környezet besorolása az önbesorolással; minél nagyobb településről volt szó, annál nagyobb volt az eltérés. Mint-hogy az elmúlt években egy nagy vita zajlott a „ki a cigány?” kérdéséről (amit épp a szerzők közül kettőnek Kertesi Gáborral közösen végzett kutatása váltott ki), talán érdemes lett volna egy kicsit bővebben indokolniuk mintaválasztásukat.

A harmadik: amíg a foglalkozás terén felrajzolják a változások tendenciáját, összehasonlítva az 1971-es, az 1993-as és a 2000-es helyzetet, és mindezt még össze is vetik az országos átlaggal, addig a lakásviszonyok és az iskolázottság terén mind az időbeni,

mind az országos adatokkal való összevetés elmarad. Pedig ez igencsak szükséges lenne ahhoz, hogy pontosabb képet kapjunk a cigányság helyzetéről.

A negyedik: az iskolai pályafutás első meghatározó eleme az óvodáztatás, amelyben a cigány gyermekek szignifikánsan kevésbé vesznek részt, mint nem cigány társaik. A szerzők három okot említenek: a helyhiányt, a pénzhányt és a kulturális különbséget. Ami nagyon hiányzik, az a három tényező erejének értékelése. Épp az általuk idézett kutatások – amelyek az óvodába rendszertelenül járó cigány gyerekekről szólnak – idézik föl az emberben azt az érzést, hogy a helyhiány talán elhanyagolható hatással van a leírt helyzet kialakulására, és döntően a kulturális különbség határozza meg. Az olvasó érzéseit azonban a könyv se nem cáfolja, se nem erősíti, ráadásul a kulturális tényező magyarázata félresiklik. A *Vekerdy Tamás*-idézet – hogy tudniillik azért nem szeretnek a cigány gyerekek óvodába járni, mert nem „hagyják, hogy éljék az óvodások sokmozgásos, aktív életét” – ugyanis nem-cigány gyerekekre éppúgy vonatkozik, mint cigányokra, csak hogy ott a szülők mégis ragaszkodnak ahhoz, hogy gyermekük óvodába járjon.

Az ötödik: szó van arról, hogy a községben élő cigány családok 70–80 százalékának nem volt lehetősége a szabad iskolaválasztásra. Ez önmagában nem mond semmit, csak akkor lehetne értelmezni, hogyha tudnánk, hogy a községben élő nem-cigány szülők hogy állnak ebben a tekintetben. A szerzők szerint az intézményi szegregációnak kétféle oka van: fizikai természetű (a közeli iskola választása, ami a lakóhelyi szegregáció révén fejt ki hatását), illetőleg szellemi természetű (a szülők tájékozatlansága, az intézményektől való szorongása és a szorongás leküzdéséhez szükséges segítség hiánya). Ahhoz, hogy megtudjuk, a két tényező közül melyik mennyire felelős az intézményi szegregációért, tudnunk kellene, hogy a nem-cigány szülők hány százaléka választja a „legközelebbi iskolát”.

És végül: a családi háttér jellemzésére használt mutatókból valami olyasmi következik, amit a szerzők nem emeltek ki. Az természetes, hogy az ország különböző régióinak eltérő gazdasági helyzete szerint más és más a cigányok foglalkozás-, lakás- és anyagi helyzete. Az azonban feltétlenül megérdemelne egy kis töprengést, majd magyarázatot, hogy a fejlettebb régiókban miért magasabb a szülők iskolai végzettsége. (A cigány szülőkről van szó, természetesen.) Talán a munkaalkalmat kereső migráció eredményeként, avagy az oktatás minősége következtében. Akármilyen is az ok, ez a tény önmagában erős érv lehet arra, hogy nem valamiféle eleve elrendelt sorscsapásról van szó, hanem lehet változtatni a dolgokon.

Havas Gábor – Kemény István – Liskó Ilona (2002):
Cigány gyerekek az általános iskolában. Oktatáskutató
Intézet – Új Mandátum Könyvkiadó, Budapest.

Andor Mihály

Intermagyar

A mikor a cigányságra irányuló kutatások sorában megjelenő új kötet ismertetésekor egy kitűnő pécsi zenekar, az Intermagyar nevét a címben plágizálom, azért teszem, hogy valamiképpen egy szóban próbáljam kifejezni az úton lét és a megérkezés kettős varázsát, és üdvözljem e kettősségnek az egész kötetten végigfutó (az olvasó számára alkalmas rendezőelvről kínáló) megjelenését.

Az „intermagyar” kifejezés egyúttal azt az idealisztikus, már-már romantikus dilettantizmusba hajló perspektívát is felvillantja, amely a „cigánykérdést” s annak pejoratív intonálását egyszer csak magyar-magyar találkozássá váltja, s a cigányság integrációjának kérdését „intermagyar” módra, azaz a nem idegen kölcsönös státuszából próbálja megközelíteni.